

RECHERCHE
& FORMATION

Recherche et formation

67 | 2011

Former les universitaires en pédagogie

Du mode d'existence des référentiels

Philippe Astier



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/1430>

DOI : 10.4000/rechercheformation.1430

ISSN : 1968-3936

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 1 juillet 2011

Pagination : 125-132

ISBN : 978-2-84788-330-5

ISSN : 0988-1824

Référence électronique

Philippe Astier, « Du mode d'existence des référentiels », *Recherche et formation* [En ligne], 67 | 2011, mis en ligne le 01 juillet 2013, consulté le 23 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/1430> ; DOI : 10.4000/rechercheformation.1430

Du mode d'existence des référentiels¹

> **Philippe ASTIER**

Université Lumière Lyon 2, ISPEF (Institut des sciences et pratiques d'éducation et de formation)

Le numéro de la revue consacré aux référentiels² présente l'intérêt de revenir sur une notion fort utilisée par les acteurs du champ de la formation. Il réunit des auteurs proposant des approches différentes éclairant chacune à leur façon un ou plusieurs aspects de ce terme, de ce qu'il désigne et des usages auxquels il est associé. Moins qu'une contribution en synthèse ou en critique de ces éléments, on proposera ici quelques réflexions venues à la lecture de ces pages.

En effet, les référentiels peuvent apparaître comme références, discours ou prescriptions lorsque l'analyse considère un temps particulier de leur existence, celui de leur manifestation dans l'espace public sous la forme d'une liste d'énoncés visant à rendre compte d'une part du travail d'autrui. On peut alors s'attacher à mettre au jour leur mode de production et de circulation dans les différents espaces sociaux où ils interviennent.

1. Les référentiels dans des ensembles d'interventions

Une des caractéristiques des référentiels est leur présence tout au long des systèmes d'activités qui rendent compte du travail ou en énumèrent des exigences (référentiels dits d'activité ou de qualité), définissent les emplois et les qualifications dans les dispositifs de gestion des ressources humaines (référentiels dits de compétences), spécifient les éléments caractéristiques de la formation (référentiels dits de formation, d'évaluation) ou positionnent les titres les uns par rapport aux autres (référentiels de certification). Cette diversité indique un fait fondateur des référentiels et de leurs usages : ils sont des éléments présentés dans une situation pour en représenter une autre. Les contributions du dossier évoqué insistent beaucoup sur cet aspect. On y voit aussi la marque d'une pluralité d'interventions : si les référentiels se retrouvent dans un grand nombre d'espaces sociaux, c'est qu'ils

1 Outre la référence à Simondon, ce titre et ce texte doivent beaucoup à Baroth et Leclerc, et à leurs analyses du monde de la formation professionnelle.

2 Cet article étant écrit en écho au dossier du n° 64 de la revue *Recherche & Formation* consacré aux référentiels en formation, on trouvera la référence aux articles le composant par mention du nom de l'auteur entre parenthèses, sans indication de date.

sont associés à des activités qui les instrumentent au service de buts poursuivis par les acteurs engagés dans ces situations. C'est dire qu'appréhender les référentiels comme une « longue liste décomposée » (Postiaux *et al.*) c'est proposer un « arrêt sur usage » comme on peut parler, lors du visionnement d'un film, d'un « arrêt sur image » : ceci permet des analyses fines, précises, rigoureuses, valorisant les aspects analytiques. On peut également s'intéresser, comme certains auteurs, à la façon dont les acteurs s'emparent de ces « longues listes » en prenant en compte leurs situations, leurs projets, leurs enjeux et leurs pratiques.

Ainsi appréhendée, la « référentialisation » est l'activité de construction d'une relation de signification entre un ensemble représenté et un ensemble représentant, relation qui se redouble autant de fois qu'il y a d'instances sociales différentes où convoquer cette représentation du travail. Ainsi le passage des référentiels dits d'activités ou de situations à des référentiels dits de formation ou de compétences puis d'évaluation ou de certification conduit à une transformation de l'ensemble représentant et/ou plus souvent encore une redéfinition de la relation de signification. Chaque étape nous paraît un procès d'attribution de signification à ce qui a été précédemment défini du travail et des façons de le faire, de le dire et de le penser³. Cela permet de comprendre qu'à chaque étape se rejouent les négociations autour des normes afin d'établir des compromis et consensus fondateurs de la confiance à attribuer aux instances, acteurs et situations de formation (Chauvigné). Cela insiste aussi sur la nature fondamentalement langagière des référentiels : les construire c'est tenir un discours sur le travail d'autrui⁴ et proposer des listes d'énoncés à visée de signification partagée. On en déduit que l'analyse de l'activité de construction de référentiel doit prendre en compte au moins trois instances. La première est ce qui constitue l'objet de la référence : la situation de travail pour certains (Mayen *et al.*), le métier représenté selon telle ou telle caractéristique pour d'autres. La seconde instance est le contexte de leur élaboration langagière au croisement des activités de mise en représentation et des enjeux d'acteurs, favorisant les négociations et visant à construire la confiance en ces textes de référence et dans les usages et les situations où ils interviennent (Chauvigné). Enfin, la dernière est l'espace des utilisations et des utilisateurs sur l'activité desquels les acteurs des instances précédentes espèrent agir, influencer ou exercer un contrôle (Coulet).

C'est dans ces trois types d'espaces que l'on pense ce processus qui n'est pas nécessairement linéaire. Si l'on prend, par exemple, le cas des diplômes professionnels régis par des référentiels, ils sont d'abord définis au sein de commissions et de groupes institués par l'autorité administrative ou professionnelle,

3 car il y a toujours du « déjà dit » du travail avant toute intervention à ce sujet, même si l'on se propose d'investiguer directement le travail dit réel.

4 y compris quand, dans d'autres contextes, on l'effectue soi-même ou que, dans d'autres temps, on l'ait effectué.

contextes d'élaboration langagière en référence à des situations de travail extrêmement diverses et variées. Cela suppose donc à la fois de définir ce qui va être constitué en référence (arbitrer entre les différents contextes, les différentes étendues de responsabilités, les différentes pratiques mobilisées, les différences régionales ou locales) et formuler des énoncés qui manifestent le résultat de ces arbitrages et les accords qui en découlent. Mais l'existence des référentiels ne se limite pas à cet espace et ce moment. Ils passent d'usage en usage entre les différents acteurs de la formation, invoqués ici, imposés là, rappelés ailleurs, depuis les certificateurs, financeurs et autorités réglementaires jusqu'aux formateurs et apprenants qui les appréhendent à partir de leurs situations, leurs expériences et leurs enjeux. Et ceci se poursuit jusqu'après l'action de formation où la prescription d'en rendre compte n'épargne personne. À chaque fois, il y a des acteurs, des instances et des enjeux nouveaux, et donc des pratiques d'interprétations des actions et des énoncés.

On pourrait toutefois résumer ce qui peut apparaître comme une grande diversité d'interventions et le fonctionnement un peu foisonnant d'un champ professionnel, autour de quelques remarques. Les référentiels sont des listes d'énoncés⁵. La construction de la référence n'est pas seulement l'objet d'une phase fondatrice mais un processus qui se rejoue à l'occasion de chaque opération dont les énoncés sont l'objet. Ce processus est sous influence non seulement de ce dont il rend compte (le travail) des façons dont on l'appréhende (construction d'une représentation) et des relations et situations dans lesquels il se déroule (contexte de communication) mais aussi d'autres éléments qui ne relèvent ni de l'un ni des autres. En outre, si toute opération de construction des énoncés constituant la référence a pour objet de contribuer (influence, assistance, contrôle) à des activités subséquentes, cela revient à dire qu'elles construisent les représentations de ces usagers et usages futurs. Ces activités ne sont donc pas indépendantes de leurs destinataires potentiels. Mais dans tous les cas, ces énoncés occupent une place originale et assurent une fonction intermédiaire entre les activités, les acteurs, les espaces sociaux et les opérations qui s'y déroulent.

C'est cette fonction que l'on va maintenant envisager dans les lignes qui suivent en se focalisant sur deux aspects : celui de la formalisation et celui de l'interprétation.

2. Référentiels et dynamiques de formalisation

On appelle ici formalisation l'activité par laquelle les acteurs sociaux s'accordent en formulant les énoncés composant les référentiels. La situation de travail, ne constitue pas la seule référence du discours tenu. Il nous semble que l'enjeu n'est

5 On rejoint ainsi Rey qui évoque ces « objets textuels [...] symptômes d'une société clivée » mais en accordant une importance particulière à la dimension langagière de la formalisation et aux activités qu'elle provoque comme autant de façons de traiter le clivage postulé par cet auteur.

pas de dire le travail tel qu'il se fait⁶ : ceux qui s'y rencontrent savent bien, et parfois pour le faire eux-mêmes, de quoi est fait le travail, le travail dit réel tout comme le travail dit prescrit qui a aussi sa réalité. Ce n'est ni par ignorance ni par incapacité, ni même par manque d'une méthode pertinente ou d'un outil adapté, et pas davantage par le simple fait de jeux sociaux implicites, que les acteurs s'en éloignent. C'est aussi que l'instance de formalisation se situe entre deux autres, et que, par position, les acteurs les élaborant sont attentifs autant à ce que désignent les référentiels qu'aux usages qu'ils vont permettre.

En effet, il s'agit de pouvoir construire des prototypes d'actions, de situations, d'acteurs, en lieu et place de l'infinie diversité des contextes, des sujets et des opérations réelles, avec toute la difficulté de la délimitation d'un espace de qualification. Les articles soulignent combien il y a d'enjeux au choix des termes qui sont alors une façon de construire une représentation du travail qui ne soit ni trop étroite pour la diversité des façons de faire ni trop éloignée de la spécificité des actions conduites et, au-delà, des métiers évoqués. Autrement dit il s'agit de dégager ce qui sera considéré par ceux qui le formulent comme un compromis de description qui soit aussi un optimum de prescription, pouvant s'articuler avec les autres discours de même type (autres référentiels, autres définitions de diplômes, de domaines de certification...). C'est-à-dire, *in fine*, de développer un discours pour une part conforme, compatible et congruent avec des énoncés antécédents auxquels il sera socialement relié.

Quatre aspects nous paraissent alors particulièrement notables. Le premier tient aux enjeux identitaires liés à la définition sociale des métiers et des emplois. Chauvigné y voit les négociations mais au cœur de celles-ci on y perçoit des débats de normes entre différentes façons de concevoir, de faire et de dire le travail : c'est le discours des ingénieurs, des techniciens, des organisateurs, mais aussi celui des médecins, des préventeurs, le discours de la technique, de la performance, de l'excellence mais aussi de la santé, du plaisir, de l'esthétique, de la souffrance et de l'importance du travail. Ces discours n'ignorent pas que le travail réel est parfois différent de ce qu'ils en disent, ni qu'il est souvent objet de descriptions diverses dans des univers discursifs variés. Ils affirment seulement leur légitimité à prendre la parole dans l'instance de la formalisation en proposant leurs modèles et avancent le primat de la pluralité des points de vue pour échapper à tout enfermement des sujets dans l'ajustement à un cadre social.

Le second est dérivé des apports de la clinique de l'activité qui, sous la plume de Clot (1999), rappelle que le réalisé n'a pas le monopole du réel. Il faut donc bien que ce travail réel non réalisé puisse être pris en compte, sous forme de représentation dont la forme publique est ici l'énoncé. Cette pluralité de discours permet de parler

6 Ce qui présente des difficultés considérables comme l'ont établi les approches de psychologie du travail ou d'ergonomie.

et penser ensemble ce qui se fait ici et là, ce qui se fait ou ne se fait pas, ce qui doit se faire, peut se faire et ce qui peut se dire de tous ces « faire » là, pour faire référence pour les activités à venir. C'est pourquoi au travers des référentiels se jouent les représentations du travail et que le « réalisé » n'est nullement ignoré ou dénié lorsqu'on ne lui accorde pas le monopole de la constitution de la référence. Les instances de formalisation arbitrent entre ces descriptions concurrentes ou complémentaires en fonction des dynamiques de relation et de communication qui s'y développent.

Un troisième aspect ne tient pas seulement aux enjeux identitaires mais à l'usage que la formation peut en faire. Certains référentiels contiennent – à la demande expresse des professionnels – des éléments qui tiennent moins au travail tel qu'il se fait ou tel qu'il doit se faire, qu'à une conception des apprentissages. Il s'agit de tous ces cas où, à l'occasion du passage du référentiel d'activité aux référentiels de formation, on voit apparaître des actes professionnels peu fréquents aujourd'hui dans les situations réelles, mais qui sont jugés à la fois emblématiques du métier et bénéfiques pour l'apprentissage. Il y a ici l'idée que le métier tel qu'il s'enseigne n'est pas nécessairement celui qui se fait. On repère alors une transposition qui est le fait des professionnels eux-mêmes, qui vont formaliser des actes parfois rares ou désuets, pour leur potentiel d'apprentissage et pour le type de professionnel souhaité. Il est certain que ce faisant ces discours résistent à une pression à l'ajustement au contexte de production. Il est tout aussi certain que ces professionnels connaissent parfaitement le métier tel qu'il se pratique dans les différents modes d'exercice et situations de travail, et que s'ils s'en écartent c'est par une activité volontaire au moment précisément de la mise en public de ce qui fera référence pour guider les apprentissages⁷.

Enfin, ces instances sont également les lieux où se construit un discours légitime et donc les formes de légitimation. La raison graphique (Goody, 1977) conduit à considérer les énoncés aussi comme des choses que l'on peut aligner, répartir ou organiser en des agencements divers, des symétries, des tableaux, des listes qui, non seulement, proposent une lisibilité mais permettent certaines tâches (regroupements, classements, comparaisons) et prédisposent à certains usages. De ce point de vue la forme matérielle de présentation des référentiels, leur organisation graphique, la structuration typo et topographique des espaces de communication (pages, livrets, classeurs) est aussi signifiante et inductrice de comportements.

Dans cette dynamique, deux éléments retiennent particulièrement l'attention. D'abord, l'existence de cadres usuels de formalisation avec un succès qui ne cesse de questionner. Les triptyques, qu'il s'agisse de « savoir, savoir-faire, savoir-

7 On s'écarte ainsi avec prudence, de l'affirmation « Coller au plus près de l'exercice professionnel ne peut être que positif » (Cros & Raisky) tant la relation entre ce qui organise la formation et les situations de travail nous semble devoir faire l'objet d'une analyse approfondie.

être » ou bien de « savoir, capacité, aptitude », ou encore le duo « savoir-faire et savoirs associés » sont les plus connus. Ils consacrent quelques descripteurs jugés représentatifs et significatifs des actions professionnelles. Que ces catégories soient amendables ou critiquables, nul ne le conteste. On souligne simplement leur influence comme élément de construction des référentiels. Elles proposent un cadre multidimensionnel de description de l'action affirmant ainsi que le savoir ou tout autre élément ne peut garantir à lui seul la pertinence, la qualité ou l'excellence des pratiques. C'est aussi l'indication d'un second élément : il y a des genres discursifs légitimes (Bakhtine, 1984), systèmes d'énoncés préformés, socialement connus et reconnus, valorisés et disponibles pour les interventions des acteurs qui vont ainsi nuancer, corriger, répliquer à des énoncés antérieurs par leur prise de parole. S'il s'agit de négociations, celles-ci n'ont pas lieu uniquement avec les acteurs en présence, mais aussi avec tous les discours tenus par d'autres, dans d'autres circonstances et d'autres moments.

Cela nous conduit à souligner que la « décomposition » est une caractéristique du mode de présentation publique des référentiels. Elle suppose une recomposition de ces « longues listes d'énoncés » pour définir des ensembles de signification pertinents pour ceux qui les utilisent.

3. Référentiels et dynamiques de singularisation

La fonction intermédiaire des référentiels suppose que, élaborés, formalisés, mis en public, ils soient repris dans les dynamiques d'activités d'autres acteurs (formateurs et apprenants notamment) dans d'autres « mondes » (Béguin in Pastré & Rabardel, 2004). Lorsque ceux-ci se confrontent aux référentiels, ils les reçoivent comme discours au milieu d'autres, prescriptions de toutes sortes visant à régler, assister, instrumenter, contrôler leurs activités. Leur fonction réelle dépend donc de la façon dont ils les découvrent, les comprennent, les utilisent. Au cœur de cette activité se développe une singularisation redoublée : les référentiels comme énoncés généraux et impersonnels sont d'abord « redéfinis » (Leplat, 1992) par les professionnels de la formation dans les situations d'usage, en fonction de leurs caractéristiques individuelles et des actions dans lesquelles ils sont engagés ; or, celles-ci se définissent toujours en fonction d'une intervention sur autrui (formation, conseil, accompagnement, évaluation). C'est dire que la mobilisation des référentiels s'effectue dans une prise en compte de celui à propos de qui il est sollicité et du contexte de cette utilisation.

Il y a ainsi un mouvement de singularisation par l'acteur et, au sein de celui-ci, une seconde singularisation pour le destinataire.

Pour les formateurs, les référentiels sont à la fois une prescription et un cadre d'organisation de leur travail. Leur activité s'établit alors dans la construction d'éléments pédagogiques et didactiques entre les référentiels, les groupes

d'apprenants et les conditions sociales, techniques et matérielles de leurs interventions. Ce que l'on a dit du fonctionnement des instances de formalisation explique que les référentiels bénéficient d'une présomption de pertinence et de légitimité à dire ce qui se fait en formation alors même qu'ils sont formulés par d'autres, dans d'autres mondes que ceux de la rencontre pédagogique.

Ensuite, les référentiels sont des références au sens d'horizons de possibles autant que de sens établis. Il est extrêmement fréquent que les formateurs affirment qu'« on ne peut pas faire tout le référentiel », que parfois il est souhaitable, nécessaire, impératif de s'en écarter pour prendre en compte la spécificité des circonstances, du public, des événements qui peuvent survenir dans le métier, dans le travail ou dans la formation. La fonction du référentiel, sa capacité de référence est d'exister comme énoncé, c'est-à-dire aussi indépendamment des relations et des activités qui se rencontrent dans la situation de formation. Il est ce qui est fixé (par d'autres) face à ce qui est vécu. Il est l'assurance d'une reconnaissance sociale (d'où la confiance non seulement dans le référentiel mais aussi dans la formation et les activités qu'elle suppose ainsi que dans ceux qui les conduisent) dès lors que l'on peut satisfaire à ses exigences. Le référentiel est ainsi un horizon qui s'offre aux interprétations de chacun et donc aux controverses créatives qui permettent à l'action de formation de se dérouler. En effet, il faut agir car le temps est compté : face à la stabilité du référentiel, il y a le temps limité de la formation et de cette tension naît la nécessité de surmonter les débats et d'engager des pratiques, contrepoint en acte des compromis consentis et des représentations construites à propos du travail. Ainsi le référentiel n'intervient en formation que par l'ajustement qu'en font les acteurs des situations (Postiaux *et al.*), y compris jusqu'à y résister, l'éviter ou le négliger. Ils s'attachent, pour lui donner l'efficacité nécessaire, à le redimensionner aux caractéristiques singulières des contextes, des personnes et des circonstances.

C'est le cas pour les activités d'intervention où dominent les préoccupations didactiques et pédagogiques (Coulet). On le constate également dans le succès des activités réflexives qui sont à la fois des modalités de régulation des systèmes de formation face aux injonctions institutionnelles aux effets potentiellement normalisant. (Vanhulle). Mais c'est tout autant le cas dans les activités d'orientation professionnelle, de bilan de compétences, de validation des acquis de l'expérience (Cortessis, 2010) et d'accompagnement des parcours de formation en alternance. Chaque fois, le référentiel comme énoncé général et impersonnel, fait l'objet d'une activité redoublée de singularisation par l'appropriation qu'en fait le professionnel l'utilisant et l'ajustement qu'il opère avec la situation de celui pour qui il le mobilise. Dans ce cas, l'intérêt des référentiels se constate aussi lorsque le référentiel résiste à la singularité de celui qui le considère et oppose une certaine représentation du travail qui n'est pas la sienne ni même celle d'un autre plus considéré, mais une représentation précisément « transpersonnelle » (Clot, *op. cit.*).

Il peut alors fonctionner comme matrice d'évolutions possibles, de questionnements envisageables, de découvertes potentielles, d'évaluation de soi et des autres, comme emblème du métier qui, à la fois, accueille et résiste aux appropriations personnelles dont il est l'objet. La dimension normative du référentiel ne fait donc nullement obstacle aux usages personnalisés dont il peut être l'objet (Lenoir) dans le cadre des rencontres d'activités proposées par la formation. On dira plutôt qu'elle les postule et les requiert comme modalité de recomposition des décompositions antécédentes.

Conclusion

Les référentiels se caractérisent donc par leur position : ils sont en quelque sorte la transposition d'une représentation d'un faire en un dire pour autrui. Mais dans chaque situation où ils se retrouvent, ils sont objets d'élaboration, particulièrement dans le choix et l'agencement de mots et des phrases, dans le sens qui leur sont attribués et dans les interprétations auxquelles ils donnent lieu.

Par là, ils visent à assurer une fonction intermédiaire qui est de servir de support à des rencontres d'univers sémantiques séparés et de résister aux tentatives de monopolisation de la définition des significations. On pourrait alors reprendre à leur propos la définition que Bakhtine (1984) proposait pour les mots : ils constituent des « arènes de signification ». Il s'agit bien sûr des univers sociaux du travail, de la formation, de l'accompagnement des trajectoires professionnelles. Mais il s'agit aussi des différents « champs d'expérience et horizons d'attente » (Kosseleck, 1979) de chacun des acteurs et de leurs caractéristiques sociales et culturelles, et notamment de l'articulation du réel avec des possibles. Cela est précieux pour écarter un cadre trop étroit dans l'appréhension des situations de travail ou dans la définition des avènements des hommes.

Philippe ASTIER

philippe.astier@univ-lyon2.fr

BIBLIOGRAPHIE

- BAKHTINE M. (1984). *Esthétique de la création verbale*, Paris : Gallimard.
- CLOT Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*, Paris : PUF.
- CORTESSIS S. (2010). *Formation du jugement et argumentation dans les jurys de VAE*, thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Paris : CNAM.
- GOODY J. (1978). *La raison graphique : la domestication de la pensée sauvage*, Paris : Éd de Minuit.
- KOSELLECK R. (1990). *Le futur passé : contribution à la sémantique des temps historiques*, Paris : Éd de l'EHESS.
- LEPLAT J. (1992). *L'analyse du travail en psychologie ergonomique*, Toulouse : Octarès.
- PASTRÉ P. & RABARDEL P. (2005). *Modèles du sujet pour la conception*, Toulouse : Octarès.